Praca w Klasach Łączonych
rok III–1935/6 Nr. 7
WARSZAWA

# WARTOŚCI I BRAKI WYCHOWAWCZE ŚRODOWISKA WIEJSKIEGO

„Kozdy chłop jest kwardy, jak ten głoz, co na polu leży, przetrwo choćby najgorse cosy" [1]).

Tak mówi o sobie chłop polski w swym pamiętniku. A dalej: „Rolnikowi, jak się urodzi w polu i inwentarz, jak się dobrze chowa, to i w kryzysie da się wytrzymać" — mówi inny chłop, w pisaniu bardziej wyrobiony, ale mniej obrazowy. Z tego, co piszą o sobie, bezwątpienia uderza w nas nędza chłopstwa, czasem tragedja wsi — z drugiej strony jakaś moc niespożyta, „kwardość, jak ten głoz, co na polu leży", wytrwałość, wola, czasem nawet kapitalny humor gawędziarzy, gwarzących na przyzbie w pogodny, niedzielny wieczór. Ta godna siebie pewność własnej wartości, oraz uporczywa wytrwałość i zaciętość, którą zmagania z ziemią i niebem ukształciły, czynią z warstwy tej — zdaniem wielu współczesnych znawców wsi polskiej — podstawę tężyzny i przyszłości naszego narodu.

* * *

Większość współczesnych socjologów twierdzi, że na ukształtowanie się człowieka większy wpływ wywiera środowisko niż świadome, zamierzone, celowe wychowanie [2]). Co więcej, badacze-socjologowie wsi stwierdzają, że nieświadome, niezamierzone wpływy środowiska fizycznego i socjalnego górują w rozwoju dziecka wiejskiego nad celowem wychowaniem w stopniu jeszcze więk-

[1]) Pamiętnik chłopów. Instytut Gospodarstwa Społecznego. Warszawa 1935. Str. 268.
[2]) Ten pogląd wyznaje również znakomity nasz socjolog Fl. Znaniecki w książce „Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości". Warszawa — Lwów. Książnica Atlas.

szym, niż to jest w mieście [3]). Należy je zatem poznać dokładnie, bowiem mimo że są nieświadome, zdawałoby się, nie dające się zmienić, w rzeczywistości można je modyfikować, i dodatnie skierować ku szkole, ujemne niszczyć lub przynajmniej izolować od nich wychowanków. Środowisko, mimo, że zawiera wiele elementów niezmiennych, da się kształtować, podnosić i wciągać w służbę świadomych zabiegów wychowawczych. Na tem stanowisku opiera się statut publicznych szkół powszechnych, nakładając w §§ 17, 24, 39, 59, 61 i 62 obowiązek poznania środowiska pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej, oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych.

Nasz kraj jest krajem ogromnych kontrastów. Weźmy dwie wsie: śląską, zelektryfikowaną, z piękną szosą, urządzeniami użyteczności publicznej i wieś poleską. Taka rozpiętość poziomu kulturalnego utrudnia ogólną charakterystykę wsi polskiej, jako środowiska wychowawczego. To też ujęcie właściwości środowiska wsi polskiej musi być bardzo ogólne, żeby było prawdziwe. Możemy zagadnienie uczynić wyrazistem, zestawiając środowisko wiejskie ze środowiskiem miejskiem, jak czyni wielu socjologów.

Zacznijmy od **rodziny wiejskiej, jako środowiska** wychowawczego. Węzeł małżeński ma na wsi wybitny podkład gospodarczy, jest zdrowy i znacznie rzadziej doprowadza do rozwodów niż w mieście. Małżeństwo zawiera się przedewszystkiem na podstawie gospodarczej. Miłość, jako powód małżeństwa — jest słabą podstawą — twierdzą „teoretycy rodziny". Węzeł małżeński na wsi uduchawia się i pogłębia dopiero z czasem, we wspólnych zmaganiach. Niemowlę, zanim zacznie chodzić, przebywa stale w dusznej izbie — dlatego tak wysoki procent śmiertelności niemowląt na wsi wykazują statystyki. Gdy już zacznie chodzić, gdy się odchowa, większą część dnia przebywa na powietrzu. Wewnętrzna więź rodziny wiejskiej jest większa, niż to bywa w mieście, podstawą tej więzi jest wspólna gospodarka. Dziecko wiejskie wrasta niezmiernie wcześnie w poważne zadania rodziny, spełniając odpowiedzialne prace. Stąd **krótkie dzieciństwo**, a dzieciństwo najlepiej określa się **okresem zabaw**, gdy **dojrzałość — pracą**. Już w 4 roku życia niejednokrotnie dziecko wykonuje czynności, mające cechę pracy (pasie gęsi, pilnuje w izbie niemowlęcia). Ten krótki okres beztroskiego dzieciństwa jest bezwątpienia poważnym brakiem wychowawczym. Gospodarcze zajęcia uniemożliwiają rodzicom — z wyjątkiem zimy — świadome zabiegi wychowawcze, więc tem większy wpływ wywiera atmosfera domowa i wszystkie nieświadome sytuacje socjalne. Ze wczesnego wejścia w poważne i realne życie rodziny, oraz z nielicznych

---

[3]) Uzasadnienie tego twierdzenia znajdziemy w pracy pod red. Z. Mysłakowskiego „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze", w szczególności w pracy J. Płatka na str. 42. Na tę pracę będziemy się tutaj jeszcze powoływać. Podobne twierdzenie znajdziemy w pracy — Das Dorf als Erziehungsgemeinde — Dietz.

zetknięć z innymi ludźmi wynika potężny wpływ na duszę dziecka — ojca, matki, starszych braci, sióstr i sąsiadów. Dziecko miejskie, stykając się z wieloma ludźmi, społecznie przodującymi, podlega ich wpływom, przeto znaczenie wpływu jemu najbliższych nie jest tak potężne. Pod wpływem tych warunków w rodzinie oraz pod wpływem środowiska fizycznego i społecznego rozwija się dziecko wiejskie inaczej niż dziecko miejskie. Zabawy dziecka wiejskiego są inne niż dziecka miejskiego. Dziecko wiejskie bawi się przedmotami naturalnemi, a nie sztucznemi, jak w mieście. Wczesne powierzanie mu prac wyrabia samodzielność i odpowiedzialność. Stałe przebywanie w świecie rzeczy wyrabia konkretny sposób myślenia, daleki od abstrakcji. Ponieważ tym doświadczeniom nie towarzyszy słowo-symbol, gdyż dziecko pozostawione jest samo sobie, stąd ta ważna właściwość i brak zarazem, że dziecko wiejskie więcej wie, niż umie nazwać.

Stąd brak u dziecka wiejskiego t. zw. inteligencji słownej, która w dotychczasowym sposobie nauczania stanowiła o istocie powodzenia szkolnego i która zapewne poprowadziła niektórych autorów do niesprawdzonego i wątpliwego twierdzenia o opóźnieniu rozwoju uczniów szkół powszechnych wiejskich, w porównaniu z rówieśnikami z miasta [4]). Obok konkretności myślenia i wyobraźni, fantazja kombinacyjna jest mniej rozwinięta niż u dziecka wiejskiego, utwory tej fantazji są bardziej realistyczne. Związki geopsychiczne, związki z ziemią wywierają ogromny wpływ na kształtowanie się, jakość i bogactwo wrażeń i nastrojów. Ten związek z ziemią rodzicielką i pracą uważają wychowawcy za dodatnią właściwość. (Radlińska, Płatek w cyt. książce pod red. Mysłakowskiego). Z czterech elementów tego związku — zmian atmosferycznych, klimatu, ziemi i krajobrazu — Płatek przypisuje największe znaczenie krajobrazowi. Rozległość horyzontu, bogactwo form krajobrazu, jego różny wygląd w zależności od pór roku, pogody, pory dnia — na co na wsi większą się zwraca uwagę i co bardziej uderza niż w mieście — są źródłem bogatych wrażeń i estetycznych nastrojów, a także źródłem przysłów, prognoz, specyficznych przeżyć religijnych i pojęć. Do tych cech dziecka wiejskiego cóż można jeszcze dodać? Karność, poczucie autorytetu względem rodziców i starszych znacznie większe niż w mieście, a wynikające z wczesnego wrastania w poważne zadania gospodarcze i z potężnego wpływu ojca, matki, sąsiedztwa. Tę cechę należy uznać za poważny walor wychowawczy. Chara-

[4]) Oto kilka zdań z książki H. Radlińskiej — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, Warszawa 1935. „Psychologowie stwierdzają opóźnienie rozwoju uczniów szkół powszechnych wiejskich w porównaniu z rówieśnikami z miasta". Ale autorka nie podaje jacy psychologowie. Dalsze zdania „Inny jest również zasób językowy. Inność nie jest równoznaczna z niższością". „Różnice w inteligencji słownej stanowią zdaje się najbardziej ważki składnik różnic pomiędzy dzieckiem wsi i miasta". Nie zgodzimy się, by był „najbardziej ważki". Trudno orzec, co jest najistotniejszą różnicą, czy może bardziej ważkie jest myślenie konkretne dziecka wiejskiego?

kterystyka dziecka wiejskiego i środowiska wychowawczego miałaby poważny brak, gdyby nie ująć kilku cech wieśniaka, które tem samem w zarodku posiada dziecko wiejskie.

Otóż charakteryzuje się on konsekwencją i uporem w pracy, przyczem równie konsekwentny i stały jest w zawiści, gniewie, sympatji. Jest prostolinijny, konserwatywny w związku z powolną ewolucją wsi, niemniej jednak podatny na nowe doktryny — wtedy, kiedy dotyczą one zmiany stanu posiadania ziemi — do religji przywiązany, brak mu wyrafinowania seksualnego, w miłości nie zna faz, subtelności, odcieni, tworzy strukturę zamkniętą i bezwładną, w stosunku do środowiska przeważnie bierną, cechuje go obojętność w stosunku do innych warstw społecznych, co najpewniej związane jest z własnością rolną, twardą walką i pracą, oraz z jednostronnem przenikaniem w inne warstwy (wykształceni synowie chłopscy nie wracają do wsi, a wchodzą w inną, obcą warstwę, t. zw. inteligencji, gdy odwrotnie — mieszkańcy miast nie dążą na wieś, jeżeli zaś los ich do tego zmusi, uważają to za degradację społeczną.

* *
*

Z powyższych rozważań wyprowadzimy wnioski pedagogiczne. Czy wieś jest dobrem środowiskiem wychowawczem? Wydaje mi się takie pytanie zbyt trudnem oraz nie mającem praktycznego znaczenia [5]). Lepiej, jeżeli wnioski ujmą kwestje bardziej szczegółowe.

Myślenie konkretne, życiowe, gospodarcze, całościowe najlepsze ma pole dla rozwoju w metodzie zamierzeń [6]). Uważa się ją za łatwiejszą do konsekwentnego przeprowadzenia na wsi niż w mieście. Jeżeli tak, to należałoby przemyśleć kwestje zastosowania jej do nauki w klasach łączonych, do nauki cichej. Ze względu na niską „inteligencję słowną" należy szczególną troską otoczyć rozwój językowy dziecka wiejskiego, mając zawsze na uwadze, że ono więcej wie, niż umie nazwać. Skłonność językową do metafor, obrazowości, soczystości i jędrności należy ochraniać i pielęgnować. Zwolna, ale wytrwale i bez uszczerbku dla ducha języka i jego obrazowości uzupełniać zakres słów ze szczególnem uwzględnieniem terminów abstrakcyjnych, pojęciowych. „Książki, ilustracje, materjały pomocnicze powinny być wprowadzone w wymiarze większym niż w mieście. Ma to uboczne jeszcze znaczenie: budzi szacunek

---

[5]) H. Radlińska w cytowanej książce w rozdziale — Przystosowanie szkoły powszechnej do potrzeb wsi — rozważa potrzeby wsi, jakie posiada wartości, jakich potrzebuje uzupełnień, czy jest dobrem środowiskiem wychowawczem.

[6]) Rzecz charakterystyczna, że obok Radlińskiej pogląd taki wyraża w zastosowaniu do oświaty dorosłych na wsi inż. J. Rapacki w art. „Wszechnice wiejskie w Polsce" (Agronomja społ. i szkolnictwo rolnicze Nr. 1 — 1936 r.) — pisząc: „Metoda projektów, jak w przysposobieniu rolniczem powinna znaleść na wszechnicy wiejskiej najszersze zastosowanie".

rodziców do szkoły" [7]. Obojętne nastawienie względem innych warstw społecznych przełamiemy przez odpowiednią lekturę, przez wycieczki, przez fikcyjne podróże do kopalni (warstwa robotnicza), do miast (warstwa rzemieślnicza), przez zwiedzanie instytucyj i urzędów państwowych najbliżej położonych (warstwa urzędnicza), wreszcie przez korespondencję międzyszkolną ze szkołami z ośrodków miejskich, przemysłowych i handlowych.

**Bierne nastawienie względem** środowiska przezwyciężymy, ukazując w opowiadaniach i poprzez lekturę przykłady wzorowych wsi polskich, jak np. Lisków, dorobku wsi duńskiej, niemieckiej, oraz wykonując ze starszą dziatwą pewne, choćby drobne prace we wsi przy drodze, mostku, obejściu, szkoły i t. p.

**Braki wynikające z krótkiego okresu dzieciństwa i braku zabaw** — dadzą się usunąć przez organizowanie gier i zabaw podczas przerw międzylekcyjnych, po i przed lekcjami. Wynikająca z wczesnej pracy niechęć do ruchu, a z odosobnienia na pastwisku — nieumiejętność zabaw, znajdzie tu również wyrównanie.

**Wady w postawie dzieci wiejskich,** spowodowane najczęściej przykróceniem mięśni piersiowych, skorygujemy ćwiczeniami śródlekcyjnemi [8].

Właściwość **„zamkniętej struktury"** dziecka wiejskiego przezwyciężyć może praca w organizacji uczniowskiej (wystarczy w szkole o 1 nauczycielu — jedna) np. w spółdzielni uczniowskiej, a wspomniane organizowanie zabaw i gier także wywrze dodatni wpływ na współżycie gromadne.

**Związek geopsychiczny** z ziemią, klimatem, pogodą i krajobrazem, wyzyskujemy w nauce języka polskiego, geografji i nauce o przyrodzie żywej.

Na tem wnioski te zakończymy. W przeglądzie wydawnictw podamy przykładomo plany badania środowiska wiejskiego dla dalszego przemyślenia poruszonych tu zagadnień. Pojawiają się bowiem już głosy, że katastrofalny stan wsi polskiej da się uzdrowić tylko poprzez szkołę. Poznać to środowisko, by wychowanie ulepszyć, a środowisko podnieść — oto zadanie nauczyciela.

Kończymy **prośbą i projektem.** Prośba: ażeby Czytelnik wyraził swą opinję i przesłał Redakcji, w jakiej mierze charakterystyka środowiska wiejskiego przez nas podana odpowiada środowisku jego wsi. **Projekt:** opisanie złych i dodatnich wpływów we własnem środowisku oraz środków wychowawczych zastosowanych we własnej szkole. Dobry opis Redakcja wyzyska w naszym miesięczniku.

Racinowski Saturnin

---

[7]) U Radlińskiej.

[8]) Rozważa te sprawy i szuka środków zaradczych M. Krawczyk w art. „Wychowanie fizyczne w szkole o jednym nauczycielu"—w Dz. Urz. K. O. S. Warsz. Nr. 1 — 1936 r.

# PSYCHOLOGJA CZY „MAJSTERKA" PSYCHOLOGICZNA

D-r Jan Kuchta — Psychologja dziecka wiejskiego a praca szkolna. Ze szczególnem uwzględnieniem „zajęć cichych". Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934. Str. 104.

Zainteresowania naszych teoretyków i praktyków w zakresie psychologji dziecka wiejskiego są dopiero zapoczątkowane. W dotychczasowych zakładach kształcenia tych, którzy przeważnie idą na wieś i właśnie z dzieckiem tego środowiska mają stale do czynienia, o zależnościach psychiki wychowanka od środowiska przyrodniczego i społecznego, w jakiem żyją — wciąż jeszcze się nie mówi [1]). Badań ściśle naukowych, któreby usiłowały należycie ująć i wyodrębnić swoiste cechy psychiki dziecka wsi polskiej oraz ułatwić w konsekwencji pracę nad programami, metodami nauczania i zasadami organizacji szkolnictwa wiejskiego — przynajmniej narazie nie posiadamy. Z konieczności więc musimy uczyć się odpowiednich metod badawczych na wzorach obcych, przystosowując je każdorazowo do swojskich warunków. Niema zresztą w tem nic złego, nawet przeciwnie: uprzystępnienie najprzeróżniejszych problemów ludziom, którzy z wielu przyczyn pozbawieni są dostępu do źródeł oryginalnych, a którzy problemami temi z racji swego stanowiska muszą się interesować, powinno być jaknajbardziej ułatwione. Dlatego też nie możemy stawiać zbyt rygorystycznych wymagań co do oryginalności prac w danej dziedzinie naukowej. Potrzebujemy i chętnie korzystamy z różnych przekładów, przeróbek, kompilacyj lub t. p. Dobra bowiem kompilacja oddaje często w praktyce nauczycielskiej usługi daleko większe, niż niejedna, efektowna może nazewnątrz, lecz mglisto zarysowana w swej istocie rzeczy „oryginalność". Zwrócić natomiast z całą stanowczością musimy uwagę na to, aby kompilacje były głęboko przemyślane, wprowadzały w istotę zagadnienia, pod względem naukowym były staranne i rzetelne i wreszcie, co jest może najważniejsze, uwzględniały tendencję czytelnika do dalszych studjów czy badań bardziej samodzielnych na drodze pracy samokształceniowej.

Tym warunkom, niestety, książka D-ra Kuchty wybitnie nie odpowiada, co spróbujemy wykazać szczegółowo w rozważaniach dalszych. Dla ułatwienia sobie zadania rozgraniczymy w temacie momenty podstawowe. Książka, jak wskazuje już tytuł, składa się z 2 części:

---

[1]) Fakt ten był przedmiotem specjalnych debat na Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli Przedmiotów Pedagogicznych w Krakowie, w dniach 20, 21 i 22 maja 1934 r. Podałem pokrótce niektóre wysunięte na Zjeździe wytyczne w zakresie przygotowania kandydatów na nauczycieli do szkół wiejskich w „Pracy w Klasach Łączonych". Rok 1935/36. Nr. 4. Str. 93.

a) psychologicznej, w której autor usiłuje dać obraz właściwości psychicznych dziecka wiejskiego;
b) praktycznej, mającej ułatwić nauczycielowi pracę na wsi przez wskazanie sposobów dostosowania treści i formy nauczania do tych swoistych właściwości.

Ocenę części pierwszej możnaby tutaj nawet pominąć, gdyż w tej sprawie wypowiedziały się już dawniej prasa codzienna i opinja pedagogiczna. Dla odświeżenia wszakże ogólnego zabarwienia omawianej pracy warto przypomnieć sobie niektóre głosy krytyczne. A więc przedewszystkiem sposób stawiania twierdzeń Autor w argumentacjach swoich opiera się głównie na źródłach niemieckich, przyczem, o ile poglądy tych ostatnich są sformułowane z pewnym umiarem i powściągliwością, właściwym wszystkim pracom naukowym o charakterze badań poszukujących, o tyle w wypowiedziach D-ra Kuchty daje się wyczuć przewaga imperatywów i reguł, podawanych w sposób zbyt stanowczy, zdecydowany.

Tak naprzykład Sassenhagen [2]), stawiając kwestję porównania struktury psychicznej dziecka wiejskiego i miejskiego na gruncie metod eksperymentalnych, zastrzega się wyraźnie, iż testami przygotowanemi dla dzieci ze sfer miejskich nie można badać dzieci wiejskich, gdyż to może spowodować fałszywe wnioski co do inteligencji ostatnich. Sassenhagen usiłował udoskonalić swoje badania przez przystosowanie treści testów do środowisk (wiejskiego lub miejskiego), z których dzieci badane pochodziły. Mimo to niesprzyjająca forma słowna testów (oparta na rozumieniu słów i wypowiedziach słownych) przy badaniach porównawczych wykazała różnice na niekorzyść dziecka wiejskiego. Pozatem z przeprowadzonych badań testowych Sassenhagen poczynił szereg ciekawych spostrzeżeń, które wypadły zdecydowanie na korzyść charakterystyki dziecka wiejskiego (wrażenia są jaśniejsze, bardziej określone i trwalsze, zdolności obserwacyjne są silniej rozwinięte, większa zdolność skupienia uwagi, większa zaradność w sytuacjach życiowych własnego środowiska, wielka cierpliwość, wytrwałość w pracy i t. p.). Poprzednik Sassenhagena, Planzat już zwracał uwagę na to, iż wymienione właściwości umysłowe dziecka wiejskiego z punktu widzenia działania wychowawczego są bardziej pożądane. Dziecko bowiem wsi jest naogół łatwiejsze do prowadzenia, posłuszniejsze i podatniejsze na wpływy wychowawcze środowiska szkolnego [3]). Zresztą każdy nauczyciel, pracujący na

---

[2]) Wymieniamy przykładowo tylko tych autorów obcych, których nazwiska znajdujemy podane w wykazie literatury przedmiotu, a których prace badawcze miały rzekomo dać asumpt do powstania omawianego „majstersztyku".

[3]) M. Grzywak-Kaczyńska — Przyczynek do psychologji porównawczej dziecka miejskiego i wiejskiego. „Oświata i wychowanie" r. 1929. Str. 39—47 i 129—140. Tego źródła w zestawieniach bibljograficznych D-ra Kuchty nie znajdujemy, aczkolwiek jest to zdaje się jedyny przyczynek naukowo-badawczy w języku polskim. Pracę wymienioną należało jednak podać z dwóch przyczyn: przedewszystkiem ze względu na dostępność źródła dla

wet przez krótki czas w szkole wiejskiej, może z własnego doświadczenia potwierdzić słuszność powyższych spostrzeżeń. Także Bode i Fuchs, formułując różnice między dziećmi wiejskiemi i miejskiemi, wykazali szereg czynników pozytywnych, decydujących o wyższości niektórych cech w przyszłej strukturze duchowej dziecka wsi. Wymienimy chociażby jego zdrowszą psychofizyczną konstytucję, normalniejszy rozwój, niektóre swoiste zadatki dziedziczne i t. p.[4]. Naogół wszyscy badacze, starający się głębiej poznać duszę dziecka wiejskiego, stawiają najczęściej zagadnienie w ten sposób, że ocena właściwości (różnic) psychicznych dziecka wsi i miasta nie wypada na korzyść lub niekorzyść jednej tylko strony. W każdym więc razie prace wymienionych psychologów nie upoważniają czytelnika bezstronnego do zinterpretowania duszy dziecka wiejskiego w sensie jakiegoś poniżenia, upośledzenia a nawet wprost sui generis ogłupienia. Conajwyżej można mówić jedynie o opóźnieniu rozwoju, innem tempie nabywania właściwości psychicznych, innych przeżyciach dzieci wiejskich w porównaniu z rówieśnikami z miasta, a w najgorszym wypadku — przyjąć postulat „inności" psychicznej o strukturze wszakże w całości zawsze równowartościowej. Oczywiście, nie dotyczy to przejawów, wychodzących poza zakres norm przeciętnych lub wkraczających już w dziedzinę stanów psychopatycznych. Zwrócono zresztą uwagę na powyższe fakty i w naszej pedagogice. Weźmy konkretny przykład w odniesieniu do badań testowych: „Dzieci wiejskie, które widują tylko uroczyste obrazy świętych, nie mogą rozwiązywać testów obrazkowych narówni z małymi mieszkańcami miast, wychowanymi wśród mnóstwa ilustracyj. Zgoła inaczej wypadłaby próba, gdyby treść była inna (rozpoznawanie zbóż, drzew i t. p.). Inność nie jest równoznaczna z niższością. Zahamowania rozwoju przez złe warunki bytu zdarzają się również niezmiernie często w mieście" [5]. Albo jeszcze (już z wyraźniejszym akcentem krytycznym na marginesie książki D-ra Kuchty): „Można powiedzieć, że ilościowo więcej procesów

---

ogółu nauczycielstwa, następnie, że polska autorka w części pierwszej daje pobieżny rzut oka na zagadnienie psychologji porównawczej dzieci miejskich i wiejskich z uwzględnieniem niezbędnej literatury obcojęzycznej, w części zaś drugiej przedstawia wyniki badań, przeprowadzonych osobiście w tej dziedzinie, co mogłoby posłużyć jako pierwowzór i zachęta do kontynuowania podobnych badań u nas przez bardziej zainteresowanych lub lepiej przygotowanych nauczycieli w środowiskach wiejskich.

[4]) Bode i Fuchs swe rozważania i wnioski formułują na podstawie osobistego kontaktu z dzieckiem wiejskiem, osobistych obserwacyj, wspomnień, wypracowań dzieci, pamiętników, specjalnie opracowanych ankiet i t. p. Autorowie zajmują się zagadnieniem odrębności psychicznych dziecka mazurskiego z Prus Wschodnich. Pomimo to sylwetka dziecka wiejskiego, którą charakteryzują, musi być nam swojską i bliską. Niestety, oba wydania tej ciekawej książki są wyczerpane. Byłoby niezmiernie pożądane zająć się przetłomaczeniem II wydania tej książki na język polski. Książka bowiem, pomimo pewnych braków, usiłuje dać pierwszy syntetyczny zarys psychologji dziecka wiejskiego i to na założeniach psychologji (t. zw. geisteswissenschaftliche Psychologie), cieszącej się wyjątkowem powodzeniem w dzisiejszych systemach wychowania.

[5]) H. Radlińska — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa, 1935. Str. 135.

poznawczych zachodzi w umyśle dziecka miejskiego, natomiast jakościowo funkcjonowanie umysłu dziecka wiejskiego stoi wyżej, jest prawidłowsze bo podporządkowane funkcji organizacyjnej... Można też powiedzieć, że materjał uczuciowy jest u dziecka wiejskiego bogaty, ale że rozwój dyspozycyj uczuciowych wyższego rzędu odbywa się inaczej, niż w mieście, inny przybiera kierunek" [6]. Radlińska zaś, podkreślając, iż „ogólny obraz dziecka wiejskiego, który usiłuje dać J. Kuchta... nie liczy się z różnicami regjonalnemi, kulturalnemi i t. d." dodaje jednocześnie, iż te tendencje do uogólnień są mocno niebezpieczne, gdyż „przesłaniają zachodzące przemiany, lekceważą czynniki, które nie zdołały się jeszcze zaznaczyć jaskrawiej" [7].

Jeśli znów chodzi o prasę, to najostrzej zaatakował nietrafność sądów D-ra Kuchty Zygmunt Nowakowski [8]. Recenzent prasowy po przeczytaniu książki D-ra Kuchty o dziecku chłopskiem załamuje w gwałtownym afekcie ręce i woła: Requiescamus! Nic dziwnego! Uderza go bowiem niemile w omawianej „Psychologji dziecka wiejskiego" specyficzna erudycja w zakresie przymiotników upośledzenia umysłowego, których autor sypie „na kopy" pod adresem przedmiotu swych rozważań. Świetny feljetonista wystąpił w obronie dziecka wiejskiego i kultury ludowej. W swojem wystąpieniu oparł się więcej na uczuciu i spostrzeżeniach literackich niż na przesłankach rozumowych, stąd też polemika ma charakter i formę raczej publicystyczną niż naukową. Natomiast cykl artykułów polemicznych Z. Narutowicz-Krassowskiej, w oparciu o praktyczną znajomość duszy dziecka i środowiska wiejskiego, oraz trafnością materjału spostrzeżeniowego i wnikliwością naukowego dowodzenia, w znacznym stopniu obniżył wartość naukową poglądów psychologicznych D-r Kuchty [9]. Z powyższego możnaby wnioskować, że praktycznie rzecz biorąc, nauczyciel pracujący na wsi nie powinien na tak frywolnie spreparowanych formułkach psychologicznych opierać swą działalność wychowawczą, czy też układać plan postępowania dydaktycznego. Zupełnie słusznie! Pracownik-wychowawca, pragnący zdać sobie sprawę z różnic w strukturze psychicznej dziecka na wsi na podstawie prac D-ra Kuchty, często jest w niemałym kłopocie. Nie wiemy bowiem czego się trzymać! Co uznać za fakt ściśle ustalony, a co za wyraz osobistych koncepcyj-wypracowań człowieka miejskiego, spoglądającego ze sfer „górnych" na życie człowieka „wsiowego". Niekonsekwentną, a w każdym razie „mącącą" wydać się musi ludziom, którzyby chcieli dostosować metody wychowania i na-

---

[6]) Z. Narutowicz-Krassowska — O właściwościach psychicznych dziecka wiejskiego. Na marginesie pracy D-ra Kuchty pod tytułem „Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego". „Praca w Klasach Łączonych", R. 1933/34. Str. 126 i 153.

[7]) Op. cit. Por. przypisy na str. 271 i nast.

[8]) Por. feljeton p. t. „Rózga i chamy" w „Ilustrowanym Kurjerze Codziennym" (luty 1935 roku).

[9]) Por. „Praca w Klasach Łączonych", R. 1933/34. Str. 121—129, 145—154, 169—178, 193—198.

uczania do wskazań psychologicznych omawianej „psychologji", argumentacja autora w ilustracji następującej. Podaje się naprzód ogólną charakterystykę dziecka wiejskiego w lapidarnych a poniżających słowach: „jest ono naogół dość niemądre („dumm") [10]), jednostronne i ograniczone („einfältig"), nieokrzesane i prostackie („grob"), naturalne („natürlich"), wytrwałe i uparte („stätig"), bezbarwne i bez wyrazu („unpersöhnlich"). (Str. 54). Następnie zaś osłabia się podane „wady" dodatkową interpretacją i komentarzami o niesłuszności wymienionych cech charakterystycznych. Niezdecydowaną jest również postawa autora, gdy formułuje nam cechy poszczególnych okresów (faz) rozwojowych dziecka. Rozpatrzmy dla ilustracji konkretny wypadek. Według pierwszej, chronologicznie rzecz biorąc, pracy D-ra Kuchty [11]), specyficzną strukturę umysłu dziecka w fazie średniego dziecięctwa charakteryzuje: „niezdolność ujmowania stosunków" (str. 4), w fazie zaś późnego dziecięctwa: „dziecko nie umie definjować pojęć" (str. 9). W „warjancie" znów o rok późniejszym [12]) czytamy już, że dziecko ma: „słabo rozwiniętą zdolność ujmowania stosunków" (str. 9) i „nie umie „poprawnie" definjować pojęć" (str. 27). Najlepiej rzecz wypadła w „warjancie" wydawniczym omawianym, gdzie te cechy zostały wcale pominięte. Nie możemy z braku czasu i miejsca przeprowadzać dalszych porównań. Te same bowiem poglądy psychologiczne D-ra Kuchty ukazały się w niezliczonej ilości artykułów, broszur i broszurek, pod różnemi tytułami, w najróżnorodniejszych skrótach, odbitkach i t. p. modyfikacjach wydawniczych.

Skolei nasuwa się inna refleksja negatywna. Autor na wstępie w sposób zbyt kategoryczny podkreśla, iż twórcy nowych programów „psychikę współczesnej młodzieży polskiej **zanalizowali i poznali**" (str. 5). I dalej: „Wydział Programowy Ministerstwa W. R. i O. P. przeprowadziwszy dokładne badania (sic! — K. G.) nad poznaniem psychiki dziatwy polskiej — **pierwszy w Europie dostosował programy szkolne do dziecięcych właściwości psychicznych**" (str. 6). Wreszcie dodaje dla kontrastu: „jakżeż „naiwnie" tworzono programy dawniej" (str. 7). Nie umiemy w danej chwili zdać sobie dokładnie sprawy z tego, kto i jak przeprowadzał owe badania. Stwierdzić natomiast możemy z pełnem przekonaniem, że byłoby szczytem „naiwności" tworzyć nowe programy dla szkół I i II stopnia (a więc w większości swej wyraźnie wiejskich) na podstawach opracowanych tak, jak je widzimy w omówionej „psychologji", względnie w serji podobnych doń „majstersztyków", noszących np. tytuł „Podstaw

---

[10]) Zarówno dobrze możnaby jeszcze podawać obok przymiotniki „bête", „stupid" i t. d. Poco? Skoro nie podano z jakich źródeł pochodzą te określenia.

[11]) „Psychologiczne podstawy nowych programów". Zrąb. Tom 10. Rok 1932.

[12]) „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna". Wydanie II. Wykłady wygłoszone na Ministerjalnych Kursach Wychowawczych dla inspektorów szkół powszechnych, nauczycieli i dyrektorów szkół średnich w r. 1931/32. Warszawa, 1933.

psychologicznych nowych programów". Wyczuwamy wprost ich „niepolskość" i „nieprzystosowalność" właśnie i przedewszystkiem w odniesieniu do dziatwy wiejskiej. Jak widzimy, głosy krytyki i opinji publicznej skierowane są przeważnie w stronę psychologicznej wartości książki. Nas w tej chwili interesuje specjalnie druga część pracy, którą autor określił w podtytule „szczególnem uwzględnieniem zajęć cichych". Dla nauczyciela-praktyka, pracującego w niezwykle trudnych warunkach środowiska wiejskiego, jest to niezawodnie zagadnienie najbardziej zajmujące i pożądane. Mniemaliśmy zarazem, że to najbardziej oryginalne wysiłki „twórczości" pedagogicznej autora, które kompensowałyby w pewnym sensie braki opracowania psychologicznego. Ale kiedy potem zaczęliśmy głębiej studjować zagadnienie, zaglądać do źródeł i porównywać teksty, przekonaliśmy się ostatecznie, że owo „szczególne uwzględnienie zajęć cichych" jest niczem innem, jeno dosłownem, „dosłownie dosłownem", przedrukowaniem całych stron i rozdziałów z prac znanego zagranicą dydaktyka szkoły wiejskiej E. Heywang'a oraz naszej propagatorki systemu daltońskiego J. Młodowskiej. Żeby nie być gołosłownym i powetować częściowo straty poniesione w poszukiwaniu źródeł [13]), zadaliśmy sobie trud opracowania załączonej tabelki. Ilustruje ona najlepiej metodę a raczej technikę „preparowania" tekstów źródłowych na użytek wydawniczy D-ra Kuchty.

| Str. | Dr. Kuchta | Str. | E. Heywang |
|---|---|---|---|
| 76 | Rozpoczyna rozdział wstępny o zajęciach cichych „słowami": Jeden z wybitnych teoretyków zajmujący się niemi podkreśla wyraźnie: „Die einklassige Schule steht und fällt mit der Nutzbarmachung der Stillarbeit" | 56 | Zamyka akurat temi samemi słowami ostatnią strone swojej pracy: „Die einklassige Schule steht und fällt mit der Nutzbarmachung der Stillarbeit" Ein wahres Wort. |
| 77—78 | Parafraza tez postawionych przez | 270—71 | B. Kaczorowskiego |
| 79—84 | Streszczenie | 10—31 | E. Heywang |
| 85—87 | Dosłownie z dwoma kilkowierszowemi wstawkami | 184—85 | J. Młodowska |
| 88 | Dosłownie | 186 | „ |
| 89 | Dosłownie z jedną wstawką | 186 | „ |
| 90 | Dosłownie | 186—87 | „ |
| 91 | Dosłownie | 187 | „ |

[13]) Wiele wysiłku, zmarnowanego czasu i bezcelowych poszukiwań musi włożyć czytelnik, pragnący dotrzeć do źródeł, podanych w książce. Autor bowiem podaje bibljografję w sposób tak niedokładny, z takiemi rażącemi błędami, a często wręcz fałszywie, że tylko czytelnik z dużą dozą wytrwałości i w wyjątkowo sprzyjających warunkach (ułatwiony kontakt z firmami wydawniczemi, bibljotekami, bibljografami i t. p.), może doń dotrzeć. Dla przykładu wymienimy dwa fakty. Zwracaliśmy się do Okręgu Z. N. P. w Lublinie z prośbą o wskazanie, gdzie można nabyć pracę Młodowskiej o „Zastosowaniu planu daltońskiego przy pracy cichej w szkole powszechnej". Po tygodniu starannych wywiadów otrzymaliśmy odpowiedź negatywną. Również nie znaleźliśmy pracy B. Kaczorowskiego „Jeszcze w sprawie zajęć cichych", pomimo trzykrotnego przewertowania wszystkich roczników „Szkoły Powszechnej". Szczęśliwym wprost zbiegom okoliczności zawdzięczamy wyszukanie wymienionych tu prac.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 92—93 | Rozdział o zajęciach cichych swobodnych | 31—37 | E. Heywang |
| 94—95 | Dosłownie | 26—31 | „ |
| 96 | D-r Kuchta: „Wyliczę wreszcie jeszcze ogólnie to, co wogóle w czasie zajęć cichych w każdej klasie robić można". Nie podaje przytem żadnych źródeł, lecz wprost przepisuje, odwracając jedynie kolejność numeracji. Opuszcza również rodzaj zajęć cichych, oznaczonych u Heywang'a w pozycji 16 jako „ganz freie Arbeiten" | 38 | Wylicza za Schmiedinger'em, jak przystoi „wybitnemu teoretykowi", 9 rodzajów zajęć cichych i uzupełnia je ze swego punktu widzenia dodatkowemi 7-a rodzajami. Uzyskuje w ten sposób razem 16 rodzajów, które omawia kolejno na dalszych stronicach: |
| 96—101 | | 39—56 | „ |
| 101 | Dosłownie | 187—88 | J. Młodowska |
| 101 | Dosłownie | 184 | „ |
| 102 | Dosłownie | 184 | „ |

Tak to w wielkiej harmonji i zgodzie podają sobie ręce (ściślej mózgi) na „przeplatanego" wybitny teoretyk niemiecki i dobrze zasłużony w naszem szkolnictwie praktyk. Konstrukcja „roboty" widoczna! Ale i widoczny już ostateczny blamaż wodzireja tej „przeplatanki". By zachęcić czytelnika do bardziej samodzielnych porównań i zestawień podamy jeszcze parę przykładów „dosłowności" odwalania tekstów [14].

D-r Kuchta:

„Już za młodu wkońcu także ma co dnia szereg różnych zajęć do wykonania: musi zająć się drobiem, dać jeść królikom, pozamiatać podwórze, poobierać ziemniaki, wypędzić na pastwisko gęsi czy bydło" (str. 94).

E. Heywang:

„Ja, aus meiner eigenen Bauernbubenjugend weiss ich, dass ich auch bereits als Schuljunge eine ganze Reihe von Tagesverpflichtungen hatte: Hühner versorgen, Kaninchen füttern, Hof kehren... Kartoffeln waschen und dergleichen mehr" (str. 28).

D-r Kuchta:

„Jako rozwiązanie do lekcji o stopniowaniu przymiotników może nauczyciel polecić wypisać wszystkie przymiotniki z czytanki i zastanowić się nad różnicą np. między długi a dłuższy, wąski i węższy. Kiedy już dzieci opanują stopniowanie na lekcji głośnej, niech wypiszą szereg przymiotników z czytanki i niech ustalą, czy wszystkie dadzą się stopniować (str. 90).

J. Młodowska:

„Jako nawiązanie do lekcji o stopniowaniu przymiotników może nauczyciel polecić wypisać wszystkie przymiotniki między np. długi a dłuższy, wąski i węższy. Kiedy już dzieci opanują stopniowanie na lekcji głośnej, niech wypiszą szereg przymiotników z czytanki i ustalą, czy wszystkie dadzą się stopniować" (str. 187).

Podobnych przykładów moglibyśmy przytoczyć na 10 stronicach druku. Różnice widzimy jedynie w błędach zecerskich, które — jak w ostatnim przykładzie — utrudniają nawet zrozumienie tekstu. Od błędów aż się roi w książce!

---

[14]) Ponieważ niejeden czytelnik zechce niewątpliwie sięgnąć do źródeł, podajemy je we właściwem sformułowaniu:
J. Młodowska — Zastosowanie planu daltońskiego przy zajęciach cichych w szkole powszechnej. „Szkoła Powszechna", Rok 1928. Str. 350—358.
J. Młodowska — W sprawie „cichych zajęć". Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkoln. Lubelskiego. Rok 1930. Nr. 7, 8 (19, 20). Str. 183—188.
B. Kaczorowski — Jeszcze w sprawie „cichych zajęć". Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okr. Szkoln. Lubelskiego. Rok 1930. Nr. 10 (22). Str. 269—274.

I tutaj możnaby pokusić się o przeprowadzenie pewnej klasyfikacji, dzieląc błędy na kategorje według przykładów następujących:

a) błędy rzeczowe: „ciche zajęcia przy oddziałach połączonych" (str. 75). Chyba „w oddziałach" lub jeszcze lepiej „nauka cicha w klasach łączonych";
b) błędy korektorskie: „freie Stlllabeit" (str. 94);
c) błędy w danych bibljograficznych: w nazwiskach autorów, w tytułach dzieł, w nazwach miejsc i lat wydania (por. np. bibljografję niemiecką na str. 61) i t. d.

Jedynie we własnych pracach, które autor cytuje z właściwą sobie przesadą na każdem miejscu, nie zapomina sumiennie wymienić wszystkich wymaganych danych bibljograficznych. Tembardziej razi nas przemilczenie jedynej w polskiem języku pracy A. Litwina o „Organizacji nauczania w szkole powszechnej niższych stopni", która ze względu na rozdział poświęcony specjalnie zajęciom cichym, powinnaby tu być uwzględniona. Wszak sam autor jako recenzent wymienionej książki pisał w swoim czasie, iż „każda publikacja z tej dziedziny jest dla nauczycielskiego świata czemś interesującem i pożądanem" [15]). Przyznać się szczerze musimy, że praca Litwina rzeczywiście już od kilku lat oddaje nauczycielstwu wiejskiemu nieocenione usługi, czego nie można powiedzieć o książce D-ra Kuchty. Wprawdzie D-r Kuchta podaje nam cztery strony literatury przedmiotu przeważnie niemieckiej. Wolelibyśmy widzieć kilka prac celniejszych (polskich i obcych), wybranych rozumowo i zestawionych z jakimś widocznym planem przewodnim. Autor zupełnie nie liczy się z czytelnikiem-nauczycielem, pracownikiem wiejskim, dla którego chyba w pierwszym rzędzie przeznacza się książki podobne. Jako konkretny przykład książki w danej dziedzinie, odpowiedniej pod każdym względem, możemy wskazać pracę D-ra T. Klimowicza p. t. „Jak się rozwija psychika dziecka?", gdzie znajdujemy zarówno popularne przedstawienie najważniejszych wyników badań dotychczasowych nad tem zagadnieniem, jak i racjonalne udzielenie czytelnikowi wskazówek, w jakiej kolejności należałoby przestudjować niektóre wybrane dzieła [16]). Na zakończenie wywodów, uzyskanych w drugiej części naszych uwag krytycznych, może się nasunąć pytanie: Co jest naprawdę własnością autora książki? Odpowiedź będzie krótka. Własne, dobre i oryginalne w omówionej pracy są dwie rzeczy:

1-o postawienie bardzo ważnego problemu w tytule, na okładce i na pierwszych stronach książki;

2-o ponętne sformułowanie przy końcu książki (str. 102) zapowiedzi dokładniejszego omówienia zajęć cichych i podania z nich lekcyj wzorowych w osob-

---

[15]) „Oświata i Wychowanie". Rok 1932. Str. 755.

[16]) D-r Tadeusz Klimowicz, Docent Wolnej Wszechnicy Polskiej — Jak się rozwija psychika dziecka?. „Nasza Księgarnia". Warszawa, 1936. Str. 55.

nej pracy (czyżby nowa modyfikacja „przeplatanki”!) pod tytułem: D-r Jan Kuchta — Zajęcia ciche w szkole niżej zorganizowanej. Warszawa 1933. W druku.

Na opracowanie pierwszego świat nauczycielski czeka z zainteresowaniem i pożądaniem. Drugiego, chociaż też go czekamy, wprawdzie z mniejszem „pożądaniem”, prawdopodobnie nie doczekamy się nigdy. W tem miejscu jednak trzeba postawić jedną prośbę, skierowaną pod adresem tych wszystkich, którzy zechcą naprawdę rzetelnie przysłużyć się dziecku wiejskiemu i nauczycielowi, mającemu do czynienia z tem dzieckiem. Wyrazimy ją w formie dwóch postulatów. Pierwszy powtórzymy za Sternem w słowach: Jaknajprędzej powinniśmy pogłębić naszą zawstydzająco małą znajomość struktury psychicznej i zdolności umysłowych dziecka wiejskiego. Drugi dodamy z własnego punktu widzenia: Psychologję dziecka wogóle powinni tworzyć psychologowie, o dziecku zaś wiejskiem w Polsce powinni pisać tylko ludzie, znający wieś polską, wreszcie o pracy szkolnej na wsi — pedagogowie, którzy stykali się chociaż krótko z tą pracą bezpośrednio.

Zamykając swoje refleksje na temat całej książki, zawarłbym je w jednym końcowym syntetycznym wniosku: Część pierwsza jest niezłą kompilacją wyjątkowo „niepożytecznych” dziecku wiejskiemu materjałów psychologicznych, część druga jest „klasycznem” zmarnowaniem dobrych materjałów dydaktycznych, wyjątkowo potrzebnych nauczycielowi, przez niechlujną, powiedzmy dyskretnie, „eskamoterkę”.

Kazimierz Greb

# WYCHOWAWCZE WARTOŚCI PRACY W KLASACH ŁĄCZONYCH

W pracy w klasach łączonych można wynaleźć i wykorzystać doniosłe momenty wychowawcze.

Podzielimy je na dwie grupy: wartości wychowawcze, związane bezpośrednio z daną jednostką i wartości bardziej ogólne, prowadzące do rozwoju uczuć społecznych w dziecku.

Weźmy dla przykładu dziecko, pracujące w grupie cichej. Ma ono przed sobą pewne, określone zadanie do wykonania, zadanie, które musi wykonać samo, bez niczyjej pomocy. Dziecko zdane jest całkowicie na własne siły i musi zdobyć się na osobisty, zupełnie samodzielny wysiłek.

Nie przychodzi to łatwo. Obok przecież pracuje druga, „głośna” grupa. Czasem temat tamtej rozmowy pociąga i interesuje, czasem jest się ciekawym, jak ten czy inny kolega odpowiada, albo też chciałoby się zobaczyć pokazywa-

ne tamtym obrazki. I oto, chcąc spełnić wyznaczone sobie zadanie, trzeba zdobyć się na nielada wysiłek. Trzeba wezwać na pomoc całą siłę woli, by pomogła nam w skupieniu uwagi na naszej pracy, z oderwaniem od tamtej, może w danej chwili bardziej interesującej. Praca cicha wymaga i przyzwyczaja dziecko do opanowania siebie, a to przecież jest sprawą dostatecznie ważną. Opanowanie siebie, oderwanie uwagi od otoczenia a skupienie jej wyłącznie na własnej pracy — jest dużą zdobyczą pracy cichej, zdobyczą bardzo przydatną w życiu zarówno dziecka, jak dorosłego człowieka. Dodajmy jeszcze — zdobyczą niezmiernie praktyczną, skoro trudne warunki życiowe współczesnych rodzin niezmiernie rzadko pozwalają na danie dziecku już nie osobnego pokoju, ale nawet cichego kąta do pracy. Przyzwyczajenie do wykonania swego zadania w niezbyt korzystnych warunkach, jest dla dziecka swego rodzaju twardą szkołą życia.

Idziemy dalej. Pozostawiając grupę „cichą" niejako na marginesie naszej aktywności i uwagi, musimy przedewszystkiem apelować do uczciwości dzieci i ich poczucia obowiązku, aby niemal że nie kontrolowane w danej chwili, wypełniły przecież możliwie najlepiej powierzoną sobie pracę. Występuje tu w całej pełni czynnik zaufania nauczyciela do ucznia, czynnik, obecnie dopiero doceniany i podkreślany przez współczesne metody wychowawcze. W przeważającej większości wypadków okazanie dziecku zaufania i oparcie na tym czynniku wspólnej pracy wyzwala w dziecku i podnosi poczucie godności osobistej, tę najskuteczniejszą obronę przeciwko pokusie oszustwa czy kłamstwa. Praca w klasach łączonych może bardzo ściśle zespolić nauczyciela z uczniami przez odpowiednią postawę uczniów, wynikającą z odmiennych warunków organizacyjnych. I tu właśnie nasuwa się z całą siłą zagadnienie wyrobienia w dzieciach uczuć społecznych. Trzeba je wciągnąć do współpracy, doprowadzić do zrozumienia, w jak dużym stopniu powodzenie ich pracy zależne będzie od zachowania się obu grup. Dziecko prędko zrozumie, iż musi liczyć się z otoczeniem, wobec którego obok praw ma również i obowiązki. Grupa „głośna" będzie starała się nie przeszkadzać „cichej" zbyt głośnem, lub niepotrzebnem mówieniem, czy hałasowaniem, grupa „cicha" nie będzie pytaniami czy prośbami przerywała lekcji tamtych. Więcej jeszcze, grupa „cicha" może bardzo łatwo dojść do stworzenia pewnego rodzaju samopomocy, pojętej oczywiście inaczej, niż podpowiadanie czy przepisywanie. Pozostaje tu otwarte pole dla samodzielności i inicjatywy dzieci. Niech nauczyciel wezwie je do pomocy i współpracy, niech pozwoli im na wypowiedzenie się i różnego rodzaju próby zorganizowania własnej pracy. Rezultaty mogą tu być bardzo dodatnie. Dzieci wysuną nieraz taki plan organizacji pracy, jaki nie przyjdzie na myśl nauczycielowi, a jaki w praktyce może się okazać zupełnie dobry. Wiadomo zaś, iż pracę podjętą z własnej inicjatywy dzieci

zwykle wykonują lepiej i chętniej, przyczem bardziej pilne i energiczne pociągają za sobą jednostki słabsze i apatyczne. Wchodzi tu także w grę pewien czynnik emocjonalny. Zwrócenie się nauczyciela o pomoc i współpracę do dzieci bywa zazwyczaj przyjęte bardzo dobrze i wywołuje w dzieciach pewien odruch sympatji i słusznej dumy, która stanie się jeszcze jednym bodźcem do sumiennego i uczciwego spełnienia przyjętych na siebie obowiązków. Tak więc, streszczając powyższe wywody, stwierdzamy, iż praca w klasach łączonych daje nam dużo sposobności do wyrobienia w dziecku uczuć społecznych, samodzielności, inicjatywy, woli, panowania nad sobą, zdolności skupienia uwagi i wysiłku, a wreszcie poczucia godności własnej. Są to wszystko wartości bardzo cenne i jeżeli potrafimy wydobyć je w całej pełni, zwiększony nasz trud w prowadzeniu klas łączonych da nam dużo zadowolenia i radości, a zrównoważy całkowicie pewne niedociągnięcia w wyczerpaniu materjału naukowego. Wszak i najnowsze programy szkolne wysuwają na plan pierwszy wychowanie dziecka na pełnowartościowego człowieka. Marja Wydrowa

# Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

## CYKLICZNOŚĆ W PROGRAMIE KL. III SZKÓŁ I STOPNIA.

W dwuletniej klasie III-ej szkół powszechnych I stopnia, czyli — jak nazywają się one jeszcze w dotychczasowej nomenklaturze — szkół o jednym i dwóch nauczycielach, już drugi rok stosujemy program nauczania, który pod względem konstrukcji jest programem cyklicznym. Zgodnie z takim układem program ten zawiera dwie partje materjału: a) materjał **przemienny**, to znaczy taki, który był w programie zeszłorocznym, a którego niema w programie tegorocznym; b) materjał **nieprzemienny**, czyli taki materjał nauczania, który był w programie zeszłorocznym i który mamy również w programie tegorocznym. Ten dwojakiego rodzaju materjał nauczania sprawia, że zagadnienie cykliczności w klasie III-ej ma dwie strony: negatywną i pozytywną. Negatywna strona cykliczności odnosi się do materjału przemiennego i wyraża się w takim postulacie dydaktycznym: **nie opracowywać w tym roku materjału, który był opracowany w roku ubiegłym, a którego niema w programie tegorocznym.** Nie należy tego robić dla tej prostej przyczyny, aby dzieci rocznika drugiego nie przerabiały po raz drugi tego, co znają już z roku ubiegłego i aby dzieci rocznika pierwszego nie musiały w roku przyszłym przerabiać po raz drugi tego, czego nauczylibyśmy je w roku bieżącym. Przykłady: a) w języku polskim — nie opracowywać czytanek, które były opracowane w roku ubiegłym; nie traktować w tematach ćwiczeń o legendach

polskich, które były w programie roku ubiegłego; b) w arytmetyce z geometrją — nie przerabiać zadań o tej samej treści, nie wprowadzać prostokąta i kwadratu; c) w nauce o przyrodzie i geografji — nie traktować o roślinach zielnych, o chacie i materjałach budowlanych, o porządku i czystości i t. p. Jeżeli chodzi o pozytywną stronę cykliczności w klasie III-ej, to sprowadza się ona do takiego wskazania dydaktycznego: **należy wyróżniać w nauczaniu rocznik drugi pod względem jakości materjału i stopnia trudności jego opracowania.** Sposób tego różnicowania zależny jest od charakteru materjału naukowego: inaczej rozwiązuje się zagadnienie z materjałem przemiennym, a inaczej, gdy mamy do czynienia z materjałem nieprzemiennym.

Rozpatrzmy pierwszą sytuację: jak należy wyróżniać rocznik drugi, jeśli chodzi o materjał przemienny? Zagadnienie sprowadza się do tego, aby dzieci drugiego rocznika nie zapominały materjału, który przyswoiły sobie w roku ubiegłym, aby zdobyte w roku poprzednim umiejętności i sprawności były nadal podtrzymywane w swym rozwoju. Stąd wypływa wskazanie dydaktyczne: **powtarzać z rocznikiem drugim materjał, przerobiony w roku poprzednim.** Potwierdzenie tego postulatu znajdujemy w uwagach do programu arytmetyki z geometrją: „Temat pracy cichej winien być od czasu do czasu różnicowany dla różnych roczników, przyczem drugi rocznik otrzymuje zadanie, nawiązujące do materjału, przerobionego w roku poprzednim". („Instrukcja" na rok szkolny 1935/36 — str. 54).

Takie różnicowanie materjału nauczania dla drugiego rocznika możliwe jest tylko w formie nauki cichej i pracy domowej, a nie może być stosowane w formie nauki głośnej. Gdybyśmy chcieli różnicować w ten sposób materjał dla rocznika drugiego na lekcjach głośnych, to albo trzebaby to robić równocześnie z rocznikiem pierwszym, albo tylko z rocznikiem drugim, zatrudniając w tym czasie rocznik pierwszy nauką cichą. Pierwsze rozwiązanie pozostawałoby w sprzeczności z podanem wyżej wskazaniem, wypływającem z negatywnej strony cykliczności: musielibyśmy przerabiać z rocznikiem pierwszym materjał, którego nie mamy w tegorocznym programie. Druga ewentualność prowadziłaby w konsekwencji do rozbicia klasy na dwa odrębne poziomy, a tego robić nie możemy. Wyjątkowo program języka polskiego zezwala na takie rozwiązanie sprawy: „Przy organizowaniu pracy cichej należy dzieciom drugiego rocznika dawać czasami tematy trudniejsze, np. pisanie krótkich listów, co w zastosowaniu do pierwszego rocznika nie występuje zupełnie. Do pisania listów muszą dzieci być przedtem wdrożone na lekcji głośnej. Można w tym celu zużytkować odpowiednie ćwiczenia w mówieniu lub też wyjątkowo dać pierwszemu rocznikowi zajęcie ciche podczas pracy głośnej z drugim". Zwracamy jednak uwagę na podkreśloną w przytoczonem wskazaniu wyjątkowość takiej organizacji pracy, jak również na to, że chodzi tutaj

nie o powtarzanie z rocznikiem drugim zadanego materjału, lecz o wprowadzenie nowych wiadomości i umiejętności.

Zilustrujemy tę rzecz na przykładzie konkretnym takiego zagadnienia, jak: „prostokąt i jego specjalny przypadek — kwadrat". Temat ten występował w zeszłorocznym programie klasy III-ej, a niema go w programie tegorocznym, inaczej mówiąc — należy on do działu materjału przemiennego. Jeżeli w tym roku z rocznikiem drugim od czasu do czasu nie nawiążemy do tego zagadnienia, to pójdzie ono w zapomnienie, a gdy w klasie IV-ej przyjdzie obliczanie pola prostokąta, będziemy musieli zaznajamiać dzieci z prostokątem, jako z zagadnieniem zupełnie nowem. Nasuwa się pytanie: w jaki sposób mamy nawiązywać do tego tematu? O ile np. przerabiamy z całą klasą zadania o zasiewach i zbiorach w ogrodach lub na polach, to dzieciom drugiego rocznika dajemy na pracę cichą lub domową takie zadanie: Ogród ma kształt prostokąta o długości 170 m i szerokości 90 m. Ile metrów długości ma parkan, otaczający ten ogród? Takich sposobności do nawiązywania znajdziemy wiele; chodzi tylko o to, aby to nawiązywanie w miarę możności szło w parze z lekcjami głośnemi, które prowadzimy z obydwoma rocznikami, aby nie stanowiło rażących dygresyj w toku nauczania.

Przechodzimy do drugiej odmiany cykliczności pozytywnej, wyrażającej się w pytaniu: jak należy wyróżniać w nauczaniu rocznik drugi w tych wypadkach, kiedy mamy do czynienia z materjałem nieprzemiennym? Tutaj zagadnienie sprowadza się do tego, że na wspólnym jakościowo materjale musimy uwzględniać różnice ilościowe, czyli różnice pod względem zaawansowania programowego i stopnia rozwoju obydwu roczników. Stopień trudności każdej lekcji musi być z natury rzeczy przystosowany do poziomu rocznika pierwszego. Zajmując się tym rocznikiem, musimy równocześnie zatrudniać rocznik drugi, który właściwie powtarza tylko dany materjał naukowy. Gdybyśmy chcieli zatrudniać rocznik drugi w taki sposób, jak to jest konieczne dla rocznika pierwszego, to uczniowie rocznika drugiego, nie widząc korzyści materjalnych z powtarzania danego materjału, straciliby zainteresowanie i chęć do nauki, staliby się niepożądanym balastem w klasie, jakim są zazwyczaj uczniowie drugoroczni w klasach o rocznym kursie nauczania. Stąd wypływa wskazanie dydaktyczne: **opracowując materjał nieprzemienny, należy corocznie zmieniać nietylko materjał ćwiczebny, ale zatrudniać każdy rocznik w odpowiednim stopniu.** Krócej możnaby powiedzieć: opracowywać to samo, ale każdego roku inaczej.

Różnicowanie materjału nieprzemiennego, przeprowadzane zgodnie z przytoczoną zasadą, możliwe jest nietylko w formie nauki cichej i pracy domowej, jak to widzieliśmy w związku z materjałem przemiennym, ale również w formie nauki głośnej. Zilustrujemy to na kilku przykładach konkretnych.

1. W poprzednim roku przerabialiśmy i w tym roku przerabiamy taki temat z działu ortografji: „użycie ó wymieniającego się z o". Opracowanie danej reguły ortograficznej w tym roku musimy nietylko oprzeć na innym materjale wyrazowym, niż w roku poprzednim, ale nadto z rocznikiem drugim potraktować to zagadnienie w sposób bardziej samodzielny. Jeżeli więc z rocznikiem pierwszym analizujemy odpowiednie wyrazy, stanowiące podstawę konkretną do wyprowadzenia reguły w formie wniosku indukcyjnego, to rocznikowi drugiemu, który już drugi rok praktycznie stosuje tę regułę, dajmy w tym czasie układanie zdań na zastosowanie analizowanych wyrazów. Inaczej mówiąc, postawmy sprawę w ten sposób: rocznik pierwszy poznaje daną regułę jako rzecz nową, a drugi — powtarza ją i utrwala jako rzecz znaną.

2. Na lekcjach arytmetyki zaznajamiamy dzieci rocznika pierwszego z nowym działem rachunku pamięciowego, np. z mnożeniem tego rodzaju: 6.24; 4.120; 12.40 i t. p. Dzieci drugiego rocznika umieją już wykonywać takie mnożenia, więc żeby nie marnowały czasu na zaznajamianie się z niemi, dajemy im rozwiązywanie zadań z treścią na zastosowanie przerabianych typów mnożenia.

3. Dzieciom obydwu roczników dajemy jedno lub kilka zadań z treścią do rozwiązania w formie nauki cichej lub pracy domowej. Wymagania nasze w stosunku do obydwu roczników możemy w ten sposób zróżnicować: dzieci rocznika pierwszego wykonają tylko działania, jakie są potrzebne do znalezienia odpowiedzi na pytanie w zadaniu; natomiast dzieci rocznika drugiego napiszą do każdego działania odpowiednie pytanie, albo ułożą rozwiązanie w jednym wzorze.

4. W roku poprzednim wprowadziliśmy linję prostą przy pomocy zgiętej kartki papieru, a w tym roku wprowadźmy ją przy pomocy naciągniętego sznurka, jak zresztą wskazują na to uwagi do programu arytmetyki z geometrją. Jeżeli w roku poprzednim kładliśmy główny nacisk na kreślenie prostej na papierze, to w tym roku przenieśmy punkt ciężkości na wyznaczanie prostej w związku z takiemi np. czynnościami praktycznemi: w jaki sposób tracze znaczą linje proste na klocu, który ma być porznięty na deski? jak wyznaczamy grzędy i brózdy w ogrodzie (ogródku szkolnym), aby brzegi ich były proste?

W przytoczonych przykładach wyraźnie występują dwie zasady, jakie muszą być przestrzegane przy różnicowaniu roczników w związku z opracowaniem materjału nieprzemiennego, mianowicie: 1) materjał ćwiczebny, służący do przerobienia niezmiennej treści programowej, musi być corocznie urozmaicany; 2) roczniki zatrudnione są nad wspólnym jakościowo tematem, ale każdy z nich korzysta w innym stopniu. Lekceważenie pierwszej zasady prowadzi do

przekreślenia cykliczności w konstrukcji programu, a w dalszej konsekwencji — do uprawiania nagminnej drugoroczności, co właśnie program cykliczny pragnie usunąć. Nieprzestrzeganie drugiej zasady pociąga za sobą rozbicie klasy na dwa odrębne poziomy nauczania, czyli na dwie klasy w jednej klasie. Do tego prowadzi taka np. organizacja pracy w omawianej klasie: z rocznikiem pierwszym przerabiamy dodawanie na liczbach do 1000, a rocznik drugi przerabia w tym czasie dzielenie na liczbach w tym samym zakresie. Takie różnicowanie roczników wymaga odrębnych dla nich programów, a następnie organizowania naprzemian nauki głośnej i cichej. Gdybyśmy w ten sposób chcieli jeszcze zróżnicować klasę IV trzyletnią, to doszlibyśmy do takiego absurdu: jeden nauczyciel zamiast czterech prowadziłby siedem klas. O tem niebezpieczeństwie, jakie tkwi w niewłaściwie pojętem różnicowaniu roczników, musimy stale pamiętać. **A. L.**

# PRZEGLĄD WYDAWNICTW

## PLANY BADAŃ ŚRODOWISKA WIEJSKIEGO.

Podajemy dwa plany badania środowiska wiejskiego. Nie ulegamy złudzeniu, że skłonią one czytelnika do gruntownych, wyczerpujących badań. Nauczyciel nie jest uczonym socjologiem, ani ekonomistą, poznaje środowisko dla: 1) ulepszenia nauczania, 2) wychowania, 3) dla zgodnej z duchem środowiska pracy pozaszkolnej, społecznej na wsi. Sądzimy jednak, że te plany są dobrą **pomocą samokształcenia**: porównanie dwóch planów, analiza ich konstrukcji, ewentualne opracowanie własnego planu, systematyczny przegląd zjawisk społecznych we własnej wsi — oto cenne korzyści, jakie uważne przestudjowanie tych planów przyniesie. Ostrzegamy jednak przed zbytecznem rozproszkowaniem, a zachęcamy do stawiania **djagnozy społecznej, oceny** wartości kulturalnych środowiska, wykrycia jego linji rozwojowej, wreszcie do rzutowania w przyszłość planu pracy kulturalnej szkolnej i pozaszkolnej w celu podniesienia dobrobytu gospodarczego i kultury duchowej wsi. Sformułowanie dodatnich i ujemnych wpływów wychowawczych i rewizja własnej postawy w szkole, oto korzyść bardzo ważna i bezpośrednio z pracą nauczyciela związana.

Pierwszy plan opracował W. Bonikowski („Droga" Nr. 12, 1935 r. — „Socjologja wsi i jej metody poznawcze").

### CZĘŚĆ WSTĘPNA: OGÓLNE POŁOŻENIE WIOSKI.

1. Cechy **charakterystyczne wioski**. Położenie. Ilość i skład ludności. Ilość i rozmiary gospodarstw. Szczególne cechy postępowania. Różnice w porównaniu z okolicą.

2. **Stosunki przyrodnicze.** Wzniesienia, wody i lasy. Klimat. Gleba.
3. **Stosunki gospodarcze.** Komunikacja. Miejsca targowe. Towary i ich ceny. Zmiany w ciągu ćwierćwiecza.
4. **Przeszłość.** Pochodzenie wioski. Okres poddańczo-pańszczyźniany. Uwłaszczenie. Ważniejsze zdarzenia. Wpływ wojny światowej.

## CZĘŚĆ I: WŁAŚCIWOŚCI LUDZI.

1. **Stan demograficzny.** Ruch naturalny. Ruch sztuczny (i wychodźtwo). Zmiany w długowieczności, śmiertelności i t. p. Przyrost ludności. Odporność fizyczna i lecznictwo.
2. **Kultura ludności.** Cechy psychiczne. Stan kultury umysłowej. Jedzenie, odzież i mieszkanie. Odrębności i prądy w kulturze.
3. **Stan oświaty.** Poziom oświatowy ludności. Oświata szkolna i pozaszkolna.

## CZĘŚĆ II: ZIEMIA I WŁASNOŚĆ.

1. **Struktura własności rolnej.** Obecna struktura gospodarstw. Regulacja służebności, parcelacja. Kształtowanie się wielkości gospodarstw. Ceny ziemi, dzierżawy i podatki. Wspólnoty.
2. **Własność nierolna w wiosce.** Pochodzenie własności nierolnej. Jej rozmiary i znaczenie.
3. **Spadkobranie.** Dążenia do utrzymania się na ziemi. Podziały. Spłaty.
4. **Zmiany w poglądach na własność.** Wpływ kryzysu. Agitacja za uspołecznieniem własności.

## CZĘŚĆ III: GOSPODAROWANIE I ZAROBKOWANIE.

1. **Gospodarowanie rolnicze.** Typy gospodarowania według użycia pracy. Postać i poziom techniki rolniczej. Wydajność gospodarstw. Praca najemna.
2. **Zajęcia nierolne w wiosce.** Rzemiosła i przemysł. Pośrednictwo handlowe.
3. **Zarobkowanie poza wioską.** Brak zatrudnienia w wiosce. Postać i rozmiary wychodźtwa. Korzyści i straty stąd pochodzące.

## CZĘŚĆ IV: STOSUNKI SPOŁECZNE.

1. **Rodzina i jej związki.** Życie rodzinne. Wychowanie dzieci. Spójnia rodowa.
2. **Więzy oparte o miejsce życia.** Sąsiedztwa. Wspólnoty. Samorząd. Opieka nad upośledzonymi. Spójnia wioskowa wobec innych wiosek.
3. **Zrzeszenia celowe.** Działacze i prądy w łączeniu się. Zrzeszenia gospodarcze. Organizacje oświatowe i kulturalne. Związki młodzieży.
4. **Łączność religijna.** Postać religijności. Uczestniczenie w nabożeństwach i zrzeszeniach religijnych. Podstawy i postać osłabienia łączności religijnej.
5. **Poczucie stanowo-klasowe.** Pozostałości i echa przynależności stanowej. Przejawy łączności klasowej.
6. **Udział w grupie narodowej i państwowej.** Rozwój i stan uświadomienia narodowego. Stosunek do państwa, do władz państwowych i samorządowych.
7. **Przestępczość.** Postać moralności. Wystąpienia przeciwspołeczne.

## ZAKOŃCZENIE: UWAGI O GŁÓWNYCH PRZEJAWACH ŻYCIA WIOSKI.

1. **Szczególne tendencje w stosunku do własności.** Przyrost ludności a podział ziemi. Własność a oddłużenie.
2. **Przemiany w życiu społecznem.** Wpływy zewnętrzne i wyłanianie przodowników. Zmiany w stycznościach i zrzeszaniu się.
3. **Przejawy postępu.** Źródła pobudek postępu. Przyjmowanie urządzeń postępowych. Stałość gospodarzy przodujących. Różnice z okolicą.

Powyższy plan miał nastawienie ekonomiczne, gospodarcze. Następny St. Rychlińskiego (z książki „Badania środowiska społecznego", 1932 r.) ma nastawienie bardziej socjologiczne i bardziej interesujące nauczyciela. Trzeba jednak dodać, że w obecnej chwili w życiu polskiej wsi, uginającej się pod ciężarem kryzysu, zagadnienia gospodarcze wysuwają się na czoło, a tragiczne piętno położenia materjalnego kładzie swój znak na całem życiu wsi. Nowe książki i publikacje o wsi najlepiej o tem świadczą. Np. Michałowski Jerzy — „Wieś nie ma pracy", 1935 r. Inż. B. Kremer — „Na zwierzęcym targowisku w Ejszyszkach" (pow. lidzki). Rolnictwo 1935, t. IV, zesz. 2 i inne.

## CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA MIEJSCOWOŚCI.

1. **Położenie geograficzne.** Mapa wsi i okolic (1 : 100.000), plan wsi (1 : 10.000) z podziałem na użytki. Klimat. Ukształtowanie terenu. Rzeki, jeziora. Lasy. Drogi i komunikacja. Stacje kolejowe. Poczta. Miasta, miejscowości fabryczne.
2. **Przeszłość** (zwłaszcza od poł. XIX w.). Podłoże historyczne współczesnego ukształtowania się stosunków gospodarczych, społecznych, kulturalnych.
3. **Ludność.** Rozwój (o ile możliwe od pocz. XIX w.). Ruch naturalny i migracja. Statystyka (za lat kilkadziesiąt) małżeństw, urodzeń (oddzielnie nieślubnych), śmierci; przyrost naturalny. Skład według płci, wieku, wyznania, narodowości.

## WARUNKI GOSPODARCZE.

4. **Własność rolna.** Ilość ziemi w/g użytków. Wielkość gospodarstw. Własność wielka i drobna. Parcelacja. Szachownica (zobrazować paru przykładami rozrzucenie działek na wsi). Scalanie. Służebności. Wspólnoty. Rozdrabnianie ziemi, zwyczaje co do dziedziczenia (dla przykładu zestawić proces dzielenia w paru rodzinach od uwłaszczenia do chwili obecnej). Powiększanie gospodarstw i upełnorolnienie. Ceny ziemi.
5. **Uprawa roli i chów zwierząt.** Wartość gleby (klasy). Technika uprawy: płodozmian, narzędzia, nawozy, wiedza rolnicza. Rodzaje upraw i typ gospodarki (zbiorowy, pastewno-hodowlany, ogrodniczy). Zbiory. Wydajność. Hodowla. Łąki i paśniki. Konie. Bydło rogate (kierunek hodowli:

mięsny, mleczny). Trzoda. Owce, kozy. Króliki, drób. Myśliwstwo, rybołówstwo, pszczelarstwo.

6. **Przemysł.** Liczba ludności utrzymującej się z przemysłu, lub dorabiającej. Zakłady przemysłowe we wsi, lub w pobliżu. Zarobki. Rzemiosło we wsi. Rynek zbytu. Przemysł ludowy (domowy), rodzaje, dochodowość.
7. **Wychodźtwo.** Wychodźtwo za zarobkami do innych okolic kraju: do innych wsi, miast. Okresowe i stałe (przesiedlanie się). Wychodźtwo zagranicę. Nieco danych historycznych. Sezonowe („na saksy"), czasowe, stałe. Gdzie? Kto wyjeżdża? Położenie na wychodźtwie. Reemigracja. Korzyści i straty dla środowiska. Sytuacja stworzona przez wstrzymanie emigracji. Liczba w przybliżeniu mieszkańców, nie znajdujących zatrudnienia we wsi.
8. **Handel.** Kto handluje. Zbyt ziemiopłodów i zakup niezbędnych artykułów: co, gdzie (jarmarki, sklepiki, kupcy objazdowi, agenci, spółdzielnie). Działalność spółdzielni mleczarskich, jajczarskich, rolniczo-handlowych.
9. **Kredyt.** Potrzeby, wysokość, na jakie cele. Stopień zaspokojenia. Źródła. Działalność miejscowych instytucyj. Stopa procentowa.
10. **Warunki mieszkaniowe i zdrowotne.** Sposób zabudowania wsi (ulicówka, wieś okrągła, kolonijna). Styl budynków (fotografje). Materjał budowlany i dachy. Rozplanowanie zagród i domów (planiki). Wielkość, powierzchnia i kubatura mieszkań. Liczba osób na mieszkanie (wypadki typowe). Umeblowanie. Opał i światło. Studnie. Ustępy. Czystość. Sposób sypiania (liczba łóżek). Higjena ciała, kąpiele. Choroby według rodzajów. Leczenie, pomoc lekarska. Kalecy i niedorzowinięci. Sposób odżywiania się. Liczba i jakość posiłków.

## ŻYCIE SPOŁECZNE.

11. **Rodzina.** Liczba dzieci. Liczebność rodzin: w pokoleniu obecnem i poprzedniem; u zamożnych i ubogich. Śmiertelność dzieci. Stosunek ludności do zagadnienia przyrostu naturalnego. Współżycie w rodzinach licznych i nielicznych. Życie wewnętrzne i społeczne rodziny.
12. **Religja i moralność.** (Jeżeli kilka wyznań we wsi, oddzielny opis dla każdego). Czy jest kościół w miejscu. Gdzie parafja. Ciężary na rzecz kościoła. Praca społeczna księży. Ich stosunek do szkoły i pracy kulturalnej. Poziom pobożności. Bractwa i stowarzyszenia. Odpusty i pielgrzymki. Stosunek do księży i iura stolae. Stosunek do religji i szerzenie się nastrojów antyreligijnych. Stan moralności wsi (poszanowanie własności, zabójstwa, moralność seksualna).
13. **Gmina.** Ślady dawnej wspólności terytorjalnej. Zwyczaje w zakresie pomocy wzajemnej. Dobroczynność. Gmina jako instytucja współczesnego samorządu terytorjalnego. Jej rozwój. Wójtowie, skład rady gminnej. Zainteresowanie ludności gminą. Działalność gminy. Jej finanse.
14. **Stosunki narodowościowe i polityczne.** Stosunek do spraw narodowych w przeszłości i obecnie. Podłoże zmian. Tarcia narodowościowe (jeżeli obszar o ludności mieszanej). Stosunek do Państwa. Podatki. Stosowanie

się do przepisów administracyjnych. Służba wojskowa. Stosunek do niej. Jakie przynosi korzyści i szkody. Wpływ na kształtowanie się stosunku do Państwa. Życie polityczne. Partje, znajdujące wpływy. Dlaczego (podłoże faktyczne, oraz motywy przytaczane przez ludność).

15. **Stowarzyszenia.** Rodzaje istniejących stowarzyszeń w/g celów i pola działania. Zwłaszcza stowarzyszenia spółdzielcze, kółka rolnicze. Stowarzyszenia młodzieży. Liczba członków i działalność. Czy budzą szersze zainteresowanie.

16. **Szkoła.** Gdzie się znajduje. Dane historyczne o rozwoju. Stan organizacyjny, liczba oddziałów, poziom. Szkoły i kursy dokształcające, szkoły wydziałowe, wieczorowe. Nauczyciele i ich działalność w szkole i poza szkołą. Akcja oświatowa (zwłaszcza wśród młodzieży), bibljoteki, krajoznawstwo i t. p. Dożywianie dzieci. Praca na polu zaszczepiania zasad higjeny. Kształcenie się dalsze młodzieży w szkołach średnich i wyższych.

17. **Kultura.** Kultura tradycyjna i pozostałości dawnych ubiorów, zwyczajów i obrzędów, pieśni, podań (zwłaszcza obrzędy gromadne: dożynki, chrzciny, śluby, pogrzeby). Zanik kultury tradycyjnej. Próby ożywienia. Rozpowszechnianie się ubiorów i zwyczajów miejskich. Jaką drogą się odbywa. Czy towarzyszy podniesieniu poziomu kultury materjalnej i duchowej. Rola awansu społecznego w tym procesie; czytelnictwa i oświaty. Czy zwyczaje te napotykają jeszcze na opór. Współczesne odbicie kulturalne miejscowości. Udział różnych czynników społecznych (rodzina, kościół, stowarzyszenia, Państwo) w ukształtowaniu stosunków kulturalnych.

R. S.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
KAZIMIERZ STASZEWSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA